

La educación a finales del periodo colonial (1787-1806): entre lo útil y lo inútil



Rodrigo Hernán Torrejano Vargas, Msc.

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia, Universidad Externado de Colombia. Profesor, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y Corporación Universitaria Republicana. Miembro del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo.
rodrigo.torrejano@utadeo.edu.co

Recepción: 04 de octubre de 2009 | Aceptación: 09 de abril de 2010

Resumen

El modelo educativo de la educación superior a finales del dominio colonial, en el Virreinato de la Nueva Granada, estaba basado en la enseñanza y el aprendizaje de la Teología y el Derecho. La historia muestra el tránsito hacia el modelo con énfasis en el aprendizaje de las Ciencias Naturales, la Física y las Matemáticas. Este nuevo enfoque fue sugerido por la clase ilustrada criolla neogranadina en los últimos años del siglo XVIII y los primeros del siglo XIX. Su objetivo era contribuir al desarrollo de conocimientos prácticos que le permitieran a la nación caminar la senda del crecimiento económico.

Palabras clave

Educación superior
Ciencia útil
Ciencia inútil
Reforma
Educación colonial

Education in the late colonial period (1787-1806): Between the useful and the useless

Abstract

The educational model used in higher education at the end of colonial rule in the Viceroyalty of New Granada was based in the teaching and learning of theology and law. History shows the transit to a model based in Natural Sciences, Physics and Math. This new approach was encouraged by the illustrated neo-granadinian Creole class in the late XVIII and early XIX centuries. Their objective was contributing to the development of practical knowledge that steered the Nation through a path of economic growth.

Key words

Higher education
Useful science
Useless science
Reform
Colonial education

Introducción

El ambiente educativo del Virreinato de la Nueva Granada se agitó durante la segunda mitad del siglo xviii. Dos planes de reforma de la educación superior —uno, impulsado por el célebre fiscal criollo Antonio Moreno y Escandón y otro, posterior, del arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora— plantearon la fundación de la universidad pública promotora de las ciencias útiles. Este proyecto fue una pieza fundamental de la tendencia que el historiador Renán Silva (2004, 23) denomina el despertar cultural con estos términos:

[...] aquellos fueron en todos los virreinos de dominación hispánica años de un despertar cultural incontestable como lo comprueba el proceso de reordenamiento de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, las luchas por la reforma universitaria y en general el proceso de secularización de la cultura y la sociedad.

La agitación desencadenada por las propuestas del fiscal Moreno y el arzobispo Caballero y Góngora se extendieron a los primeros años del siglo xix, cuando el rey Carlos iv autorizó la fundación de la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox, una iniciativa del acaudalado comerciante español Pedro Martínez Pinillos.

Las tres proposiciones estaban enmarcadas en la política pública reformadora que emprendieran los

reyes españoles desde principios del siglo xviii, cuyo reto enorme consistía en poner a nivel la sociedad y la economía hispánicas frente al desarrollo alcanzado por Inglaterra y Francia, naciones que aparecían como sus principales rivales europeas.

En consecuencia, los tres personajes —Moreno, Caballero y Martínez— estuvieron encadenados intelectualmente y creyeron que era de suma importancia adelantar cambios en el plan de estudios de la universidad para formar jóvenes, de tal manera que adquirieran los conocimientos suficientes para contribuir al avance de la ciencia y la tecnología. En tal sentido, los tres promovieron una educación práctica y útil.

En ese orden de ideas, este artículo tiene por objetivo identificar y explicar las características de cada uno de los planes de reforma educativa sugeridos por los dos funcionarios públicos españoles a finales del siglo XVIII; igualmente, exponer los aspectos académicos presentes en la constitución de la primera universidad privada regional a principios del siglo xix. Esta fue promotora de los lineamientos de las reformas fallidas del siglo anterior y se fundó con el ánimo de mostrar que, en ese contexto, había un ambiente posible de capitalizar por la clase ilustrada criolla, organizadora y partícipe de la configuración del Estado-nación liberal instituido después de 1810.

La educación colonial

Las investigaciones acerca de la educación colonial poseen un innegable lugar común: el carácter tradicional de la educación. Este se entiende como el reino del dominio de la especulación, la revelación, los argumentos de autoridad, la ausencia de crítica y polémica, la falta de observación y experimentación, el éxito del silogismo, la condena de la inducción y, a partir de ella, la generalización, el apego secular a la teología y al derecho. En otras palabras, un mundo real cultural anclado en el discernimiento de la historia sagrada, la interpretación de la doctrina sagrada contenida en los nuevos evangelios, la difusión y entronización de la exégesis entre los fieles y la preparación de hombres letrados, cultos y empapados de la legislación indiana para dirimir conflictos civiles y penales en el orden colonial establecido.

Tal educación, impartida en las aulas universitarias de ese entonces, estaba caracterizada como lo señala Uribe (2005, 299):

Entre otros, dos factores impidieron que las entidades de educación superior coloniales sirvieran como multiplicador de los contenidos modernos: en primer lugar, el rol de promotores de aquellas carreras destinadas a proteger los intereses de los grupos guardianes del statu quo o teólogos, abogados y médicos; en segundo lugar, su condición de divulgadores de saberes anclados en el tiempo [...] finalmente, la cátedra de filosofía, fundamental en los estudios universitarios, se nutría preferencialmente del corpus de Aristóteles.

Por educación universitaria tradicional, entonces, se entiende aquella impartida con base en la filosofía escolástica y destinada a rendirle culto a Dios y a las leyes. Sin embargo, en esa filosofía escolástica se presentaron matices: la Universidad Tomística y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario siguieron las huellas de Santo Tomás;



los jesuitas de la Universidad Javeriana acogieron a Francisco Suárez, el Doctor *Eximius*, mientras los franciscanos lo hicieron con Juan Escoto (Jaramillo U., 2003). Pero, ¿qué significa exactamente que la escolástica haya estado presente en la universidad, los colegios y los seminarios? No otra cosa, como se anotó anteriormente, que la experimentación no tuvo cabida en la enseñanza.

No obstante, de lo anterior no se puede inferir que, como la escolástica estuvo íntimamente ligada a las órdenes religiosas católicas, en el seno de esas instituciones no se hayan oído voces discordantes, seducidas por los avances de la ciencia y sus nuevos métodos. Entre los pensadores consultados y admirados por la generación criolla ilustrada de finales del siglo xviii y principios del siguiente —Francisco José de Caldas, José Félix Restrepo y Francisco Antonio Zea—, quienes se involucrarían más tarde en el hito de la fundación del Estado nacional, sobresale la figura del monje español Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764), regente de la cátedra de teología en la Universidad de Oviedo. Él, en tanto miembro de la considerada primera ilustración española, se interesó por las novedades científicas auscultadas con la lupa del empirismo y el racionalismo (Jaramillo U., 2003).

El dominio de la especulación y el culto a Dios y a las leyes ungieron la educación tradicional, pero a la hora de realizar un escueto balance de los resultados prácticos y tangibles, que la sociedad

y el imperio habían obtenido a la sombra de este sistema educativo, el saldo que arrojaba marcaba en rojo. ¿Hacia dónde había conducido al imperio una educación encantada por el miedo y la condena de la experimentación y la demostración racional?, pues hacia el atraso cultural, científico y económico. Ante esa situación, la educación tenía que ponerse a tono con las necesidades del progreso material de la nación. El poder imperial derivaba del poder económico y este, a su vez, del poder educativo. No queda la menor duda que la ecuación desarrollo económico y educación en ciencias útiles o prácticas quedaba patentizada y ya nada haría que la dinámica histórica se detuviera.

En suma, lo tradicional estaba asociado con la supervivencia de una estructura económica agrícola y artesanal, poco productiva, incapaz de surtir las demandas de mercados más grandes e insatisfechos. Con la utilización de técnicas rudimentarias, campesinos y terratenientes, apoyados en el machete, explotaban inadecuadamente los recursos naturales, aunque muchos de ellos tenían existencia insospechada o eran simplemente inexplorados; en últimas, todo un potencial incalculable de riquezas desperdiciadas.

No es de extrañar, entonces, que cerebros como los de Francisco José de Caldas, Eloy Valenzuela, José Celestino Mutis, su sobrino Sinforoso, Jorge Tadeo Lozano y tantos otros por el estilo, quedaran maravillados con la magnanimidad de la naturaleza criolla. Al mismo tiempo, sin embargo, se lamentaban de la pobreza y el potencial desaprovechado por la falta de gente capacitada que pusiera dichos recursos a disposición de la nación y del Estado. De este modo surgió, en el ocaso del dominio colonial, la conocida tesis de la paradoja económica del país: pobreza en medio de una extraordinaria riqueza natural.

Paradoja que recobró sentido y pertinencia en la segunda mitad del siglo xix, cuando el connotado liberal Miguel Samper puntualizaba que el país, a pesar de todas las ventajas que la naturaleza le había dado, “desde sus inmensas costas, sus

variados climas que permitirían la más amplia producción agrícola, sus montañas llenas de metales útiles y preciosos, hasta una población enérgica y laboriosa” (Melo, 1985, 52), era una nación contrahecha. Obviamente, la razón esgrimida por él hay que aterrizarla en la coyuntura de finales del periodo radical y el progresivo ascenso del proyecto regenerador, para indicar que todo se debía a la falta de un gobierno que garantizara la seguridad y el orden.

En ese momento, la fuerza social y política de la educación tradicional estaba concentrada en el seno de las órdenes religiosas encargadas de impartir la educación superior desde el principio de la época colonial. La orden de los Dominicos habían fundado la Universidad Tomística de Santafé en 1580; la Compañía de Jesús, la Universidad Javeriana en 1621; la orden de los Agustinos, la Universidad de San Nicolás en 1694, y la orden de los Franciscanos, la Universidad San Buenaventura. Las cuatro universidades nacieron con el sello pontificio y posteriormente recibieron confirmación real; en otras palabras, nacieron por iniciativa eclesiástica y recibieron el aval monárquico estatal.

Tales órdenes religiosas católicas monopolizaron la educación superior durante el Virreinato de la Nueva Granada. La educación era privada y religiosa. El Estado español solo se embarcó en la tarea de organizar y financiar la educación superior en sus colonias en contadas ocasiones. Ejemplos de ello son las universidades de Lima y México al principio del periodo colonial. Estas nacieron regias y luego obtuvieron la bendición pontificia en 1571 y 1595 respectivamente.

Así las cosas, solo mediante las reformas educativas planteadas por el fiscal Moreno y el virrey Antonio Caballero y Góngora se promovió el objetivo de buscar que el Estado abandonara su invisibilidad en materia de educación superior y se hiciera cargo de la fundación y mantenimiento de una Universidad que compitiera con las instituciones privadas religiosas tradicionales. Era, sea dicho de paso, el momento para ocupar el espacio dejado

por la expulsión de los jesuitas en 1767. Empero, esta propuesta no tuvo finalmente eco ni acogida en nuestro país, aunque caló en otras latitudes del imperio con la creación de la Universidad de Guadalajara (México) en 1791 y la constitución jurídica de la Universidad de Buenos Aires en 1778, la cual no entró en funcionamiento durante el periodo hispano (Rodríguez, s/f).

La tozudez de las órdenes religiosas en torno a la defensa de la escolástica en el medio universitario condujo a que en más de una oportunidad el sabio José Celestino Mutis denunciara que dichas instituciones impedían “el desarrollo de la verdadera universidad” (citado por Díaz, 2005, 120). Pero el director de la Expedición Botánica no se había quedado en la mera denuncia. En 1764, en el Real Colegio del Rosario, realizó una disertación en defensa de los principios físicos descubiertos por el científico inglés Isaac Newton, a partir de la cual convocó al mundo académico para patrocinar el estudio de las ciencias naturales con miras a meter el Virreinato en la imparable dinámica intelectual racionalista y empirista de Europa. Trató de vencer, adicionalmente, la fuerte resistencia de los sectores académicos conservadores. Así apreciaba el momento:

Ya también en España, a pesar del injusto horror que han procurado muchos inspirar al estudio de las ciencias naturales, se halla un gran número de personas de todas clases aplicadas gloriosamente al estudio de la física experimental [...] Dentro de Madrid se hallan tres escuelas públicas de física experimental, y no es esto más que una sombra de la revolución acaecida en el corto espacio de diez años. (Mutis, citado por Hernández de Alba, 1976, 236)

Diez años más tarde (1774) Mutis hizo pública su

Explicación y defensa de la tesis heliocéntrica copernicana que objetaba por ridículo el sistema ptolemaico. Exposición que desata la ira santa de la Universidad Tomística o Dominicana al considerarla herética y denunciar al sabio español ante la Inquisición de Bogotá. (Torreano, 2009, 286)

La educación moderna

De acuerdo con la línea trazada en la definición de la educación tradicional, la educación moderna se perfiló por la senda de los contenidos de las ciencias naturales y el método experimental e inductivo. “La observación es el *datum*, lo dado, el dato; el principio y la ley [...] lo buscado. Esta nueva jerarquía metódica es la que presta su sello a todo el pensar del siglo xviii” (Cassirer, 1981, 23).

Ahora lo que contaba y valía era el grado de utilidad o el sentido práctico de los conocimientos adquiridos y alcanzados. Era la entrada de la educación orientada a convertirse en aporte al crecimiento económico. La mineralogía, la zoología y la botánica fueron ciencias que apuntaron hacia la investigación de la riqueza natural y al aumento de la capacidad productiva de la economía imperial. Por eso el regocijo de las autoridades virreinales con los hallazgos de Mutis. Él había encontrado varias especies de quina en el medio natural granadino, las cuales podrían constituirse en un importante renglón de las exportaciones al mercado europeo, reduciendo la participación del sector minero en la economía colonial.

La educación moderna fue, simultáneamente, un mecanismo de perfeccionamiento del capital humano; fue una manera directa de pensar y concebir la persona desde la perspectiva económica y terrenal, en lugar de la perspectiva moral y religiosa del horizonte premoderno. Esta nueva visión se convirtió en el arribo, tímido si se quiere, del *homo economicus* y de una educación concebida y proyectada en pos del aporte a la capacidad productiva de los jóvenes de la élite criolla. Aunque esta premisa tardó en convertirse en la fuerza motriz que desplegara su energía hacia la masa de trabajadores rurales de los sectores agropecuario y minero, presagiaba lo que el economista José Antonio Ocampo (1998) denominaría el lento y tortuoso tránsito hacia el capitalismo desencadenado a lo largo del siglo XIX.

Esta educación, pensada en Europa como respuesta a los retos y demandas de un mundo cada

vez más capitalista, fue propuesta en el Virreinato en respuesta a los requerimientos de renta del exiguo tesoro público y del replanteamiento de la posición económica de España en el concierto de las potencias europeas. Esta nación imperial le apostaría al perfeccionamiento y mejoramiento de los lazos económicos comerciales con las colonias mediante las reformas del tráfico colonial, por cuanto la otrora superpotencia del siglo xvi había estancado su desarrollo económico (Kalmanovitz, 2008). Se evidenciaba así una nueva paradoja: “un caso singular en la historia moderna: el de una economía colonial dependiente de una metrópoli subdesarrollada” (Lynch, 1987, 8).

Obviamente, en el transcurso de los pocos años que le quedaban al dominio hispano sobre las colonias, nunca pudo establecerse el vínculo entre la educación formal y el crecimiento económico. Esa empresa la heredaron los padres fundadores del Estado nacional y las posteriores generaciones de la clase dirigente, abocados a dirimir el dilema del peso de la inversión en educación en el total del gasto público. Tal situación lleva inmediatamente a pensar en una faceta adicional de la educación moderna: la secularización.

La secularización implicó en primera instancia un “reordenamiento de poderes entre la institución eclesiástica y la instrucción civil” (García, 2005, 221). Esa determinación rescató para la corona su soberanía en el campo de la educación, hasta tal punto que el gobierno imperial fijó los contenidos, métodos y textos que serían de obligatoria consulta en las aulas de la proyectada universidad pública. El Estado, en los planes del fiscal Moreno y el arzobispo Caballero, asumiría la función de control y vigilancia de dicha educación, aunque nada se mencionara alrededor del derecho de autonomía académica y administrativa con el que venían funcionando las universidades eclesiásticas coloniales, por cierto, el patrimonio máspreciado de estas.

En segunda instancia, esa secularización representó el esfuerzo de las autoridades monárquicas y civiles por erosionar el típico carácter endogámico clerical

de la cultura. Era hora de auspiciar la educación por fuera de los límites de las órdenes religiosas; hora de contar con letrados y científicos laicos formados en la idea de aportarle al mundo civil desde nuevas profesiones. Simultáneamente, implicó una clara delimitación de los espacios concernientes al poder civil del Estado y al poder eclesiástico temporal. La separación entre las funciones del Estado y la Iglesia se dirimieron, pues, en el campo educativo.

El Estado fue el ente encargado de ofrecerle a todas las personas de su territorio la formación básica y avanzada de forma gratuita y con alta calidad académica, pensando en el porvenir individual, social e institucional. La Iglesia era la institución convocada a surtir las demandas espirituales, éticas y morales a través del clero regular y secular. Esta política de separación de las esferas de ejercicio entre el Estado y la Iglesia nunca fue pensada en términos de la desaparición de la participación de la Iglesia en la educación, sino que esta se ejerciera bajo la tutela del Estado.

La secularización en este último sentido fue la visión que la generación participe en la gesta emancipadora interiorizaría. En esa dirección apuntó Francisco José de Caldas, por ejemplo, cuando entendió que dicho proceso de transformación moderna implicaba una educación pública, gratuita y bajo el control del Estado. Este planteamiento del ilustrado joven payanés puso de presente el tercer aspecto constitutivo del fenómeno secularizador: la gratuidad de la educación.

La meta que se esgrimía era permitirle el acceso a un número crecido de estudiantes, no solamente a las aulas universitarias sino también a las escuelas elementales. El tema central pasaba por lo que ahora los analistas denominan la cobertura escolar. Si bien era prematuro apuntarle a la implementación de un plan estratégico de masificación de la educación superior, sí se puede afirmar que la pretensión era evitar que la educación continuara siendo un patrimonio robustecedor de las asimetrías económicas, sociales e inclusive raciales de la sociedad neogranadina.

La gratuidad de la educación pública le apostaba al ofrecimiento de un servicio destinado a todos los sectores sociales, de puertas abiertas, donde los tradicionales criterios de sangre, raza y fortuna fuesen definitivamente desterrados. Esa fue la interpretación que deja traslucir la siguiente aseveración de Francisco José de Caldas:

[...] para que con estos réditos y frutos se establezcan perpetuamente dentro de dicha ciudad, y no en otra parte, una escuela pública en que se les eduque cristianamente, y enseñe la doctrina, oraciones, ayudar a misa, leer, escribir y contar, practicándose todo lo expresado gratis, sin que pueda exigirse a ninguno de ellos con pretexto alguno el mínimo interés, ni de un huevo ni de menos: sean ricos u opulentos, sean pobres y menesterosos: sean nobles o plebeyos, negros, mulatos, indios, mestizos. (García, 2005, 222)

Adicionalmente, la educación moderna en ciernes fue una especie de requerimiento en el viaje emprendido hacia una sociedad flexible, abierta y versátil, en la cual se ofrecieran oportunidades y posibilidades a un conjunto de hombres tocados por el instrumento social igualitario de la enseñanza y la posesión de cultura. Empero, esto era apenas la cuota inicial de lo que sería el desarrollo de un sistema escolar masivo a partir de los años sesenta del siglo xx, cuando la educación constituiría el sistema esencial de socialización y preparación para el trabajo (Melo, 1998).

Ante tal situación es dable pensar que a finales del período colonial se encontraban a flor de piel, aunque de manera tímida, los primeros pasos de una revolución cultural de grandes consecuencias: “El papel de la Iglesia y de la familia en la transmisión de la tradición cedió ante la importancia creciente del sistema escolar formal” (Melo, 1998, p. 228). Fue uno de los procesos que confluyeron para ocasionar la modernidad en Europa.

Dicha timidez y, al mismo tiempo, fragilidad de la modernidad neogranadina, son explicable por la presencia de factores de tipo económico y cultural: “las restricciones presupuestales, la ausencia de

maestros preparados y la incompreensión de los padres de familia tanto pudientes como pobres” (García, 2005, 225). A propósito, pues, de las evidentes limitaciones fiscales, baste recordar que uno de los aspectos por los cuales se constituyó en utopía la fundación de la universidad pública, concebida en los planes de reforma educativa del fiscal Moreno y el arzobispo Caballero y Góngora, fue la absoluta falta de fondos.

El déficit de maestros, por su parte, se hace comprensible dadas las consecuencias del círculo vicioso en que se hallaba el sistema educativo cerrado, elitista y excluyente, amarrado a la formación de abogados y sacerdotes, en el que no se contaba con profesionales de la educación. Así, la formación de las nuevas generaciones recayó en quienes, ajenos a los avatares disciplinares de la labor docente, acometieron, por diversas razones, la tarea de la enseñanza. En tal sentido, se puede aceptar la queja del cabildo de Santafé a comienzos del siglo xix, cuando reconocía la falta de idoneidad profesional en los pocos docentes en servicio. Para el efecto, obsérvese el siguiente testimonio hallado en un documento que reposa en el Archivo General de la Nación (citado por García, 2005, 226) acerca de los profesores de la época: “[son] sin suficiencia y sin principios y sin método, ni reglas, y algunos repelidos de la sociedad por no haber podido prosperar en ninguna profesión ni destino, o por incapacidad, o por depravación de costumbres”.

En consecuencia, la intersección de los dos factores enunciados llevó, como secuela de esa educación básica del Virreinato de la Nueva Granada, a la creación de escuelas privadas o domésticas de cuestionable calidad. Así lo describe García (2005, 234):

Cualquier hombre que no tiene para comer toma el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela donde recoge algunos muchachos, a quienes por su sola autoridad enseña lo poco que sabe, o tal vez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación con que alimentarse.

Entre la educación tradicional y la moderna

En 1793, el inquieto Francisco José de Caldas contaba con 25 años de edad y ya ocupaba el cargo de padre general de menores del Cabildo de su ciudad natal, Popayán. Al amparo de esta posición elaboró y presentó una propuesta al Gobernador y Comandante General de la provincia para promover el estudio de artes y oficios. Su proyecto es bien curioso, por decir lo menos. Era el planteamiento de un joven burócrata criollo, partidario de la educación informal y pragmática de los jóvenes de los estratos populares; educación distante de los preceptos de la educación moderna que por aquel entonces circulaban en los ámbitos intelectuales criollos y de los que él mismo hacía gala cuando vinculaba el desarrollo económico al progreso de las ciencias útiles.

La educación pragmática consistía en una iniciativa orientada a enseñarle a los niños y jóvenes pobres un oficio manual en los talleres artesanales por cuenta de sus propios propietarios. En otras palabras, se trataba de convencer al gremio de los artesanos ciudadanos de encargarse de la formación personal y la capacitación laboral de los muchachos que habían sido o podían caer en manos de los vicios y las malas costumbres. Una iniciativa pública basada en la buena voluntad del sector privado.

La razón, la escasez de recursos públicos y un problema social en expansión fueron los argumentos empleados por el sabio Caldas para intentar persuadir a los escépticos y reacios propietarios de los talleres artesanales que aprovecharan para su propio peculio, por uno o dos años, la mano de obra capacitada por ellos. Una especie de compensación por la inversión de tiempo y dinero en la manutención y calificación de los aprendices. Hernández de Alba (1983, 334) cita al propio sabio Caldas cuando sustentaba su plan:

De aquí tomé la idea de proponer a Vuestra Señoría un medio para impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza. Este es entregar a

aquellos jóvenes que todavía se hallan en su minoridad [...] entregarlos, digo, a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyan por verdaderos padres de sus discípulos y aprendices teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos.

La convocatoria así planteada conduce a suspicacias analíticas toda vez que evoca la organización medieval de los gremios para adelantar un programa de raigambre social, adicionado con el plus de la capacitación laboral tradicional de los pobres. Surgen, entonces, varias preguntas.

¿Caldas fue, por tanto, un hombre que expresó la época de transición entre el pensamiento tradicional, transmitido durante la larga dominación colonial española, y los atisbos del pensamiento moderno que tomaron vuelo durante la fase final del colonialismo hispano? ¿Fue el hombre práctico que durante sus primeros años de formación le apostó a una política social íntimamente unida a una educación técnica y empírica, para paliar la proliferación de la vagancia y la limitadísima oferta de trabajo por cuenta del aparato productivo y, en tal sentido, acudió a la buena voluntad de los propietarios de los talleres artesanales? ¿Acaso, fue un criollo que cargó con el fardo de los prejuicios sociales y delimitaba el escenario educativo y social de los menesterosos al campo de la capacitación empírica, dejando para los jóvenes descendientes de los europeos el campo de la preparación superior, teórica y, en lo posible, científica? ¿O, definitivamente, pudo pensar que el desarrollo y progreso económico del Virreinato de la Nueva Granada tenía que hacer marchar simultáneamente una política de reforzamiento de las actividades artesanales tradicionales mientras se hacían esfuerzos ingentes en procura de la aclimatación y reforzamiento de las ciencias útiles con miras a la utilización aplicada de sus hallazgos en un futuro no muy cercano?

Independientemente de las respuestas específicas, también es dable presumir que la propuesta fuera la expresión de una estrategia laica y utilitaria a favor de la capacitación de mano de obra, en un evidente

marco precapitalista y por fuera de consideraciones místicas. Para Jaime Jaramillo Uribe (2003), por ejemplo, el sabio Caldas pertenece a una generación de tránsito que se nutrió de la escolástica durante su temprana formación intelectual pero tuvo la oportunidad de conocer la ilustración con Mutis; una generación en la que, sin duda, se produjo un choque entre el viejo y el nuevo saber.

Desde un examen actual, Caldas fue, definitivamente, un hombre de la época, sumergido en un ambiente mercantil cerrado y gremial, que buscaba abrir las fronteras comerciales sobre la base de la conservación de las relaciones de trabajo no salariales. En ese contexto, no pudo aún vislumbrar el tema que ya ocupaba a los académicos de Europa occidental: la productividad del trabajo, atada al mundo del desarrollo manufacturero y a los vientos de libertad económica, en su abierto combate contra las tradiciones corporativas medievales. Basta recordar que el escocés Adam Smith, graduado de la Universidad de Glasgow en 1740, publicó, en marzo de 1776, *La Riqueza de las Naciones*, edición que se agotó en seis meses, donde explicaba que “el nivel del ingreso real per cápita como su tasa de crecimiento dependen [...] de la aptitud, destreza y sensatez con que generalmente se ejerce el trabajo” (citado por Cole, s/f).

En síntesis, aún está por fuera del planteamiento de Caldas “la vinculación estrecha entre el desarrollo tecnológico y el proceso económico, la creación de la industria fabril, la creciente utilización tecnológica de los conocimientos científicos y el surgimiento de una economía basada en el mercado de trabajo asalariado”, como expone Melo (1998, 227), transformación económica que, en opinión de este autor, es uno de los tres procesos revolucionarios constitutivos de la modernidad en el mundo.

La educación moderna en la encrucijada

La élite criolla ilustrada, participe en el hito fundacional del Estado nacional sufrió un salto al vacío con respecto al trazado de la educación moderna, amiga de la observación y la experimentación.

Ejemplos de ello fueron el acento en la educación práctica y empírica de los jóvenes abandonados, y la falta del establecimiento de un cordón umbilical entre la educación útil y el desarrollo científico y tecnológico

Un personaje como Francisco Antonio Zea, ligado, como dijera el historiador Germán Arciniegas (1984), a la casa de la Expedición Botánica o a la Universidad Increíble, alcanzó a otear, en el panorama cultural heredado de las reformas borbónicas, la falta de cierto grado de consistencia entre la Expedición y la modernidad cultural, más exactamente, entre la dinámica de una organización moderna pensada en términos de educación y ciencia útil, y la falta de una carta de navegación que tornase los descubrimientos científicos en dividendos económicos. Esto sería una parte de lo que aquí se ha denominado el salto al vacío hacia la educación moderna.

Zea, antioqueño nacido en 1766, dos años menor que Caldas, propuso en 1802 un plan de reorganización de la Expedición Botánica con el objetivo de tornar más coherente el esfuerzo académico con el progreso económico. Así lo expuso, según lo cita Hernández de Alba (1985, 88-89):

El objeto de la Expedición de Historia Natural de Santafé, es dar a conocer las riquezas naturales de aquel reino; mejorar las producciones útiles por medio del cultivo; propagarlo en el país haciendo conocer sus utilidades; sacar de ellas todos los productos de que puedan aprovecharse la medicina, las artes y la economía; introducir en el comercio las que ofrezcan conocidas ventajas.

La cuestión esencial para Zea era trabajar de manera contundente para otorgarle a los descubrimientos científicos un halo mundano. La meta era superar la fase inicial de la Expedición Botánica, marcada por el sino de la fetichización del conocimiento científico natural, efecto de la reciente, endeble e inestable desfechización de la teología, la gramática y el derecho. Con tal norte, propuso una ciencia volcada sobre la realidad

económica, generadora de crecimiento económico. En suma, propuso una Expedición que fuera capaz de abandonar la fase teórica y emprender el viaje que la condujera a la fase práctica y útil. Al referirse a la Expedición, decía: “Sus trabajos son puramente botánicos sin relación alguna a la agricultura, a la economía, ni a las artes [...] la nueva organización que se proyecta [...] se dirige a emprender trabajos cuyas utilidades son incalculables” (citado por Hernández de Alba, 1985, 91).

La ilusión del científico estaba fincada en el montaje de un andamiaje trinitario: Expedición Botánica, Educación y Economía. Tres piezas claves e insustituibles de un solo objeto macro: el progreso. El orden más concreto de los mencionados factores debería empezar con el patrocinio de la educación útil, luego, el despegue de la ciencia útil, donde se realzaría la producción técnica y tecnológica dentro de las aulas del “laboratorio” de la Expedición, con miras al mejoramiento de la producción y la productividad; finalizaría con la promoción de las exportaciones.

Como se puede apreciar, el axioma implícito en el planteamiento trinitario estaba relacionado con la apremiante necesidad de implementar una política de desarrollo fundamentada en el financiamiento de una especie de revolución cultural, en la cual estuviera atado el desarrollo económico a los grandes esfuerzos en materia de calidad de la educación e inversión en ciencia aplicada.

Zea fue contundente al indicar que estaba en mora la adopción de una visión tecno-científica que volcara la nación hacia fuera para poder aprovechar sus ventajas competitivas. “Los primeros pasos para la introducción de nuevas producciones en el comercio, no puede darlos con acierto sino la Expedición” (citado por Hernández de Alba, 1985, 122).

Ese fue, entonces, el rol práctico que Zea le dio a la Expedición. Como puede notarse, esta se convertiría en el oráculo sobre temas relacionados con la investigación aplicada y la política agrícola,

una institución de vanguardia que abandonaría las aulas, por decirlo de alguna manera, instalándose en el mundo real que tanto lo urgía. Al lado de la Expedición, su impulsor creyó pertinente la fundación de una sociedad pública de agricultura y comercio que adelantara en el terreno la experimentación con nuevos cultivos y al tiempo se encargase de las primeras exportaciones, a modo de ejemplo empresarial, para que los cultivadores, grandes y pequeños, al igual que los comerciantes, vieran las bondades del producto y pasaran inmediatamente a extender su cultivo.

Pero como el encantamiento indispensable para echar a rodar el proyecto de estimular la producción de nuevas especies agrícolas entre los productores superaba las expectativas de un grupo de inquietos científicos criollos, Francisco Antonio Zea complementaría su proyecto con un plan de incentivo fiscal al sector privado que se le midiera al reto:

Toda producción nuevamente introducida en el comercio no pagará derecho alguno en diez años y el primer exportador tendrá un premio de treinta por ciento sobre el principal que ha empleado en ella. Si la producción fuere de aquellas en que trafica el extranjero y que hasta ahora no ha sido exportada de América por los españoles, el premio será de cincuenta por ciento y obtendrá el privilegio de exención de derechos por diez años... (citado por Hernández de Alba, 1985, 124)

En el mismo año de la propuesta de Francisco Antonio Zea, salieron a la luz pública los estatutos de la Sociedad Patriótica del Nuevo Reino de Granada, dirigida por los señores Fernando Caicedo, Eustaquio Galavis, José Ignacio de San Miguel y Diego Martín Tanco. Esta organización fue pensada para coadyuvar al progreso económico del Virreinato mediante el fomento de la educación útil, inicialmente a nivel teórico, mientras sus rentas iban fortaleciéndose y permitieran constituir algunas escuelas prácticas. El documento que sustenta su fundación es bastante contundente al respecto: “La Sociedad se contenta por ahora con que sus alumnos se instruyan teóricamente [...]

reservando para cuando se lo permitan sus rentas y caudal el establecer escuelas formales prácticas de las facultades de sus académicos” (citado por Hernández de Alba, 1985, 70).

La Sociedad Patriótica, al igual que el proyecto de Zea, puede localizarse en el mapa cultural del desarrollo de la educación signada por el auspicio de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Tales asociaciones surgieron en varias naciones de Europa occidental durante la segunda mitad del siglo xviii con el objetivo de impulsar la agricultura, la manufactura y el comercio. En España, por ejemplo, se destacaron la Sociedad Vascongada de Amigos del país y la Real Sociedad Económica de Madrid, esta última, formada por iniciativa del reformador Pedro Rodríguez Campomanes.

La Sociedad Patriótica fue un componente adicional de una tendencia cultural que se esparcía por el mundo tocado por la dinámica propia del capitalismo y proyectado hacia el mejoramiento de la productividad y el estrechamiento de los vínculos comerciales. Para lograr estas metas, desde luego, tendría que pensarse en la estrategia que condujera al deterioro de los estrechos marcos que desde los albores de la modernidad habían impuesto los mercantilistas.

Ahora bien, los miembros de la Sociedad Patriótica, así como el mismo Francisco Antonio Zea, omitieron tomar en consideración las implicaciones políticas de sus respectivos proyectos. ¿Cuál era la disposición de las autoridades coloniales hispanas frente al fomento de la educación útil y práctica, teniendo en cuenta que esta conducía a realizar un aparato productivo que creaba condiciones para que algunos sectores, en cierto momento, pudieran competir con la subdesarrollada economía imperial? ¿Será que la educación útil y práctica fue entendida para que funcionara en los sectores que no despertaran ninguna clase de competencia con la economía española?

Cualquiera que fuere la respuesta, algo es indiscutible: existía un gran interés del sector privado por contribuir al despegue de una nueva

visión acerca de la función de la educación. Se presentaba un enfoque moderno en el marco del cual los estudiantes podían aportar al crecimiento económico y a la productividad de la fuerza de trabajo. Era la concepción económica del sentido de ser de la educación, una visión mundana que trascendía el horizonte moral predominante de la educación tradicional.

Ante todo, llama la atención que los miembros de la Sociedad Patriótica empezaron su labor educativa integrando la parte teórica e investigativa con la parte formativa y aplicativa. En disposición de tal precepto, acordaron que los miembros numerarios académicos tendrían bajo tutela uno o dos alumnos, a quienes se les impartiría lo pertinente sobre las ciencias útiles sin recibir contraprestación pecuniaria, ya que tal misión estaba inspirada en el beneficio patrio (Hernández de Alba, 1985). Con tal disposición, es evidente la consideración de fondo: el despegue de las ciencias útiles tenía que sobrepasar las fronteras de los planes de estudio o el terreno de la educación formal.

Finalmente, Francisco Antonio Zea indicó de nuevo, contundentemente, el enfoque mundano o económico que estaba en mora de recibir la educación neogranadina y, por ende, la condena de la educación tradicional, gramática y de tono moralista. Su testimonio reposa en un artículo publicado en 1791 en el *Papel Periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá*, bajo el seudónimo de Hebephilos,¹ donde critica la inutilidad de los estudios vigentes (citado por Hernández de Alba, 1983, 205):

El placer que tendría en ver florecientes en mi patria los estudios útiles, de que no se tiene ni aún idea [...] ¿Y dudaréis un instante abandonar unos estudios que deshonraron la humanidad, que despreciados de las naciones cultas, sólo entre nosotros y entre los bárbaros habitantes de la Mauritania han hallado aceptación; unos estudios que tienen la patria en una vergonzosa languidez [...] y manteniendo los entendimientos

¹ Amante de la juventud.

en la más ignominiosa esclavitud, no les dejan siquiera la libertad de recorrer las campiñas para ver la grosera agricultura, la miseria, la indolencia [...]?

La Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox

La línea trazada por las reformas virtuales² del fiscal Antonio Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora, a finales del siglo xviii, en cuanto concierne al plan de estudios encaminado a darle valor a las ciencias útiles, no cayó en saco roto. No solamente la clase criolla ilustrada, sino también algunos connotados españoles terminaron por darle oxígeno a la idea. Para principios del siglo xix, el sector privado tomó la bandera de fundar un claustro universitario donde tuviera asiento una educación teórica y práctica. Su objetivo era poner de relieve que los conocimientos no podían quedarse en los anaqueles de las bibliotecas; por el contrario, debían ponerse al servicio de la nación y su progreso.

Así, el 4 de noviembre de 1804, Carlos IV expidió la Real Cédula con la cual se aprobó la fundación de la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox, iniciativa del acomodado comerciante español Pedro Martínez Pinillos, oriundo de la villa de Torrecilla, provincia de Burgos. La Universidad se concibió como una institución laica y científica, promotora de la educación útil y que le torciera el cuello a la virtualidad imperante. La fundación de la primera universidad modelada, parcialmente, en el crisol de la educación moderna, se ofició el 27 de marzo de 1806 ante el escribano público Joseph de Ledesma.

La Universidad de Mompox constituyó un hito por varias razones: rompió la tradición de los claustros universitarios fundados por iniciativa episcopal, imperante desde los albores del régimen colonial; echó a andar un plan de estudios basado en las

ciencias útiles; tumbó los requisitos de hidalguía y limpieza de sangre en la admisión de los estudiantes, y le abrió espacio a varias materias de corte contable y administrativo. No obstante, el autor de las “constituciones” del claustro, el presbítero Eloy Valenzuela, dejó intacto un requisito de admisión: nunca haber dado alguna muestra de impiedad o ateísmo, por tanto, los estudiantes admitidos debían profesar el credo católico.

Ahora, en lo que se refiere al plan de estudios, la cátedra de filosofía estaba lejos de ser entendida como la asignatura exclusivamente invitada a discernir los planteamientos más significativos de las distintas escuelas de pensamiento a lo largo de la historia. Esta cátedra fue diseñada para asumir, desde los primeros meses del primer año del curso, aspectos de las hoy llamadas ciencias duras. El estudio de la aritmética, el álgebra, la geometría, la trigonometría y el cálculo infinitesimal fueron importantes. Hacia el segundo año del curso se asumía el estudio de la física, para rematar en el tercero con la química, la botánica y la zoología. Tal formato era la reproducción del esquema sugerido por el fiscal Moreno y Escandón en la década del setenta del siglo xviii, el cual, a su vez, estuvo inspirado en el Plan de Olavide, preparado para la Universidad de Sevilla (Torrejana, 2009).

La novedad del plan de Mompox corrió por cuenta de la introducción de tres cátedras adicionales: instrucción secundaria, instrucción epistolar y dibujo.

La primera fue una auténtica miscelánea, pues incluía temas bastantes heterogéneos y sin ninguna relación entre sí: historia de España, contabilidad, comercio y catecismo, durante el primer año; para el segundo, historia natural, economía política y geografía; el plan culminaba el tercer año con botánica y ética práctica (Hernández de Alba, 1986).

La instrucción epistolar también fue una cátedra adicional dividida en tres cursos anuales. El primero empezaría con la redacción de escritos

² Virtuales en cuanto que sus planes nunca pudieron llevarse a la práctica.

personales en buen estilo y finalizaría con la elaboración de documentos comerciales claros y lacónicos (facturas, trasposos, letras de cambio, etc.). El segundo año apuntaría hacia la confección de memoriales y representaciones a superiores, después de lo cual vendrían las instrucciones para copiar pasajes, acontecimientos raros y anécdotas, para terminar con elogios y alocuciones. El tercero estaba dedicado a la formación de diarios meteorológicos y discursos filosóficos de historia natural (Hernández de Alba, 1986).

Por su parte, el dibujo que se impartía durante el primer año incluía la realización de bocetos de plantas, rostros y máquinas. El segundo año estaba orientado a:

Perfeccionarse en el diseño, sombreado y colorido de las plantas descendiendo hasta las partes mínimas de la fructificación y exponiéndolas con exactitud y claridad. Los cinco restantes en sombrear y macizar todo género de figuras, instrumentos, talleres y máquinas insistiendo particularmente en lo más útil y recomendable. (Hernández de Alba, 1986, 90)

En el último año de dibujo se incursionaba en el delineamiento de distintos aspectos de la arquitectura civil.

Un aspecto curioso, que no deja de tener su lado serio, es el atinente al tiempo de estudio. Eloy Valenzuela consideraba que el tiempo de asueto de los estudiantes por aquellos días era excesivo —tres meses—, tiempo perdido que no era otra cosa que “convidarles con la flojera, cuando se les había de enseñar la aplicación, laboriosidad y constancia” (citado por Hernández de Alba, 1986, 43).

En concordancia con ese criterio, el día completo de estudio tenía duración de 17 horas, repartidas en dos grandes jornadas —mañana y tarde— y distribuidas en lapsos asignados para estudio personal, clase, tutoría, misa, descanso, alimentación y recreación al final del día, rutina que se repetiría de lunes a sábado. Así, el día de los estudiantes despuntaba un poco antes del alba, a las 4:30 a. m. para levantarse,

ir a la capilla y salir a estudiar hasta las 6:30 a. m., cuando desayunaban. De 7 a 8 repasaban y durante las dos horas siguientes escuchaban la explicación del docente en el aula. De 10 a 11 estudiaban y luego descansaban hasta las 12 m. Tenían dos horas para almorzar y descansar, de tal manera que a las 2 de la tarde ocupaban una hora para el estudio particular. Entre 3 y 5 de la tarde, nuevamente, asistían a clase con los profesores. Descansaban de 5 a 6 p. m. cuando eran citados a la capilla. Al término del rito, pasaba a cenar a las 6:30, para dedicar luego la hora de 7 a 8 de la noche a la asesoría con el pasante o ayudante del catedrático. Una hora más transcurría como recreación y a las 9:30 era la señal de quietud u hora de irse a dormir (Hernández de Alba, 1986, 44-45).

A pesar de la intensidad de la jornada, el tiempo real dedicado al aprendizaje en el aula, con el profesor titular o el pasante, era de cinco horas diarias. Pero, por otro lado, la dedicación al estudio personalizado sumaba aproximadamente entre cuatro y cinco horas, lo que significaba un tiempo total de nueve o diez horas diarias dedicado al aprendizaje.

Igualmente, es interesante notar la aparición de la figura del pasante o tutor escolar, sin que esté claro si es un maestro auxiliar o un estudiante aventajado, aunque conocidas las serias dificultades financieras que un proyecto de esta envergadura acarrearía, es factible imaginar que podría ser más la segunda que la primera opción.

El plan de estudios de la universidad momposina fue sometido al escrutinio de varios destacados hombres de letras vinculados con la educación superior, entre ellos, el doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé. Al respecto, él (citado por Hernández de Alba, 1986, 105) emitió un concepto altamente favorable donde destacaba el aporte al progreso del país:

Si estas materias se llegaren a enseñar siquiera en sus elementos, no dudo que en muy pocos años huirían de nuestros países las densas sombras de la ignorancia, que hasta ahora nos han rodeado y brillaría la luz pura del verdadero gusto y de la sana filosofía.

Al tiempo, señaló la única dificultad que a su juicio veía: el tiempo de tres años podría ser insuficiente en procura de la contundencia y profundidad con que debían abordarse los diferentes temas o que los jóvenes estuvieran lejos de adquirir unos principios verdaderamente sólidos en esos campos académicos.

Claro está que la crítica no se detuvo aquí, pues el malestar con el nuevo plan de estudios pasó a un nivel superior con otros personajes. Uno de los planteamientos adversos al nuevo currículo fue expuesto por Ramón Bustamante, del Colegio Mayor del Rosario, quien echó de menos el estudio de la metafísica, “tan necesaria para que el hombre conozca ampliando y se conozca así mismo [y] no se omitan las saludables noticias de la verdad de Dios” (citado por Hernández de Alba, 1986 108), sin olvidar la ausencia de la ética, fundamental en el momento del discernimiento entre lo bueno y lo malo.

Otra voz que terció en la polémica del plan de estudios fue la de Domingo Duquesne, rector del Colegio Real Mayor y del Seminario de San Bartolomé. Él puso en tela de juicio que en un tiempo tan corto de tres años pudiera estudiarse con madurez y detenimiento tanta materia, corriéndose el peligro de contar con profesionales que se ufanaran de su vasto conocimiento cuando en verdad solo tenían un bagaje limitado. A su juicio, la consecuencia inmediata de tanta alharaca académica sería la de crear “pedantes e insolentes, no sólo inútiles sino dañosos y perjudiciales a la república” (citado por Hernández de Alba, 1986, 119).

Y la crítica avanzó en profundidad. Su diatriba contra la constitución de la universidad de Mompox abarcó el plan de estudios de conjunto. Empezó por considerar que era imprudente e insensato prescindir de la dogmática y la metafísica, pues “no se dice de Dios una sola palabra” o “se dice nada del alma racional, de su espiritualidad, indivisibilidad e inmortalidad” (citado por Hernández de Alba, 1986, 127). Termina concluyendo que la inclusión de la cátedra de economía política es muy inconveniente por sus efectos políticos subversivos.

El canónico expresó así su abierta censura de la economía política: “si se trata de la economía y política perteneciente a la denominación y gobierno de los estados en ninguna manera debe permitirse y apenas podría proponerse una materia más peligrosa” (*id.*, 129).

El punto de vista de Duquesne trajo consigo un ingrediente adicional a la polémica entre la educación inútil y la útil que no se puede dejar pasar por alto. Él estimaba que el contenido de los planes de estudio de un centro educativo superior nunca puede permitirle el ingreso a las asignaturas que hagan del poder y del Estado sus objetos de análisis. Para él, la universidad dista de ser el escenario académico en el que todos los temas se tratan con absoluta libertad y sin control y vigilancia. Por consiguiente, existen temas vedados sobre los que la censura debe obrar sin dilación alguna; uno de ellos, el Estado y su dinámica. Se puede suponer que la razón que esgrimía —eso “es peligroso”— tiene que ver con los resultados prácticos del análisis teórico e histórico que se derivaban a partir de los hitos revolucionarios en Norteamérica y Francia.

Al catalogar el plan de estudio de la universidad de Mompox como un currículo peligroso puso sobre la mesa una discusión inagotable: ¿debe o no la educación evitar deslizarse más allá de los confines de las aulas y el mundo propiamente académico? ¿Debe haber o no una educación comprometida ideológicamente con un modelo y proyecto social y político? Según el canónico, la educación debe permanecer enclaustrada en las aulas, emparentada con las bibliotecas e impermeable a los truculentos avatares del mundo “externo”. La educación la pensó en estricta relación inmaculada con el universo académico y Dios, lo que, a su juicio, destruía el plan de estudio de Mompox.

Además, otra voz disonante se alzó contra la instalación de la Universidad de Mompox. Esta vez procedía de las huestes proclives a la educación útil. Francisco Antonio de Ulloa (1808, 296), abogado de la Real Audiencia de Santafé y racionalista consumado, escribió en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* un artículo donde le auguraba

un estrepitoso fracaso a la institución educativa en ciernes, en razón del clima y el medio en el que funcionaría:

Es bien difícil que alguna vez lleguen a florecer las ciencias en ese país. Su posición nada ventajosa para los talentos, por estar rodeada de fangos y selvas; el río cenagoso de La Magdalena, la atmósfera de mosquitos [...] el proyecto de establecer un Colegio en este lugar [...] pero el clima que se ha escogido para realizarlo, jamás favorecerá sus buenos deseos.

Esta paradoja se desató a propósito del acalorado debate académico generado por la tesis planteada por Francisco José de Caldas, en la misma publicación, acerca de la estrecha relación entre el influjo del clima y el “espíritu” humano. Posición que, a su vez, era fruto de la asimilación de la tesis expuesta por Montesquieu en su libro *El espíritu de las leyes*. La consideración de Ulloa, criticada por su carácter determinista, sugería que el clima cálido es un aliado de la ignorancia, de la falta de imaginación y de la pereza, todos estos, enemigos de la educación y la ciencia. Según Ulloa (1808, 294):

El calor excesivo que respiran aquellas llanuras ha enervado el cuerpo de sus habitantes, y los ha hecho débiles y lánguidos. Las fibras de su sensorio son demasiado laxas, y su fluido nervioso está muy volatizado. La evaporación continua en que están bañados, les ha quitado el sentimiento del valor, de la intrepidez, y el fuego de la imaginación.

En resumen, el mismo afán racionalista y empirista de los amigos de las ciencias útiles y sus métodos científicos no los tornaba inmunes a los excesos de su propio enfoque teórico y conceptual. Ellos,

sea dicho de paso, establecían una división cultural interna natural e inmutable con su determinismo geográfico: regiones aptas para el desarrollo cultural y zonas incompetentes para este, condenadas al perenne atraso.

Finalmente, es constructivo considerar las razones por las cuales se fundó la universidad en Mompox y no en alguna de las ciudades más importantes del Virreinato de la Nueva Granada, como Santafé, Popayán o Cartagena. Es curioso, por decir lo menos, que una institución de educación superior se levantara en un puerto fluvial sobre el río Magdalena, con una población que no superaba por esos días los ocho mil habitantes. Aun así, ocurrió. La explicación económica tiene que ver con el desarrollo comercial, pues “allí se encontraba el comercio de esclavos, el del oro, con el de las mercancías de telas y productos vegetales como la quina y el tabaco” (Soto A., 2008, 514). Era tal la magnitud de ese comercio que en 1784 se solicitó la creación del Consulado, año en el cual, también, se fundó allí la primera Sociedad de Amigos del país, del continente americano.

Además, no puede dejarse de lado el papel que jugó, en el medio político imperial, el promotor y fundador de la universidad, Pedro Martínez Pinillos, siempre presto a contribuir al erario real con apreciables sumas de dinero, especialmente en coyunturas difíciles. Para el rey Carlos IV, el español Martínez Pinillos se había convertido en un mecenas; él había donado cinco mil pesos para la guerra que España sostenía con Inglaterra, lo “que le hizo ganar puntos en su petición de aprobación real para el Colegio Universidad de Mompox” (Soto A., 2008, 517).

Conclusiones

Dos celebres funcionarios del Estado español —Antonio Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Caballero y Góngora— diseñaron la propuesta que dio pie a los planes de estudio basados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias útiles, proyecto que se convirtió en el catecismo de la educación en Colombia a partir de finales del siglo xviii.

Las iniciativas de estos dos funcionarios atestiguaron la ola modernizadora que se cernía sobre todos los dominios del imperio español; además de anticipar el reinado del racionalismo y el método científico basado en la observación y la experimentación, señalaron la necesidad de dedicarle tiempo y energía a las disciplinas científicas que le reportaran dividendos económicos a la nación y al Estado.

Educación y economía conformaron el binomio de moda. La educación se convirtió en la locomotora que jalaría los vagones del progreso y el crecimiento económicos, aunque, hay que mencionarlo, aún faltaba claridad acerca del modo expedito mediante el cual podría conseguirse el tránsito del universo académico al universo de la renta económica. El campo del desarrollo tecnológico estaba ausente de las preocupaciones de las élites criolla y española.

Dicho acople volvió a tomar vida a principios del siglo xix con el plan de estudio organizado para la Universidad de Mompox. El currículo propuesto por el ilustrado Eloy Valenzuela dio énfasis al estudio de lo que hoy en día se denomina economía y contaduría.

Con el arribo del periodo republicano, el derrotero señalado por las reformas del fiscal Moreno y el arzobispo Caballero, así como por el plan de estudios de Eloy Valenzuela para la Universidad de Mompox, nunca se detuvo. Por el contrario, los funcionarios de los distintos gobiernos del siglo xix insistieron en otorgarle un perfil práctico y útil a la educación superior.

El país requería urgentemente de ingenieros y economistas, mientras había superávit de sacerdotes, filósofos y abogados. Aun así, poco se pudo lograr para modificar la tradición educativa colonial en el siglo xix y hasta mediados del siglo xx. A pesar de la evidente transformación de la composición de los programas universitarios, los jóvenes bachilleres seguían prefiriendo carreras como el derecho en lugar de profesiones vinculadas con las ciencias naturales, como se puede observar en el Cuadro 1.

Entonces, hoy, como antaño, el debate sigue girando alrededor de la pertinencia de la educación o la adecuada relación que debe existir entre los programas ofrecidos por las universidades públicas y privadas con las más desafiantes necesidades y requerimientos de la sociedad y la economía contemporáneas.

Cuadro 1. Educación universitaria

	1934	1938	1952
Número de estudiantes universitarios	2.971 (b)	3.050 (c)	11.607 (d)
Porcentaje de estudiantes en cada profesión:			
1. Leyes	38	43	21
2. Ingeniería	20	9	24
3. Medicina	19	29	26
4. Filosofía y letras	8	8	4
5. Dentistería			5
6. Educación	5	2	2
7. Farmacia	4	5	1
8. Veterinaria	2	2	2
9. Agricultura	2	2	2
10. Bacteriología	2		2
11. Economía			2
12. Química			3
13. Otras			7

Fuente: Urrutia, M. (1979). *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*. Medellín: La Carreta

Bibliografía

Arciniégas, G. (1984). *Bolívar y la revolución*. Bogotá, DC: Planeta.

Caldas, F. J. (1808). "Estado de la geografía del Virreinato de Santafé de Bogotá con relación a la economía y el comercio", *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 11, 13 de marzo, Bogotá, pp. 82-86, <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/semanario/indice.htm>. (19 de mayo de 2010)

Cassirer, E. (1981). *La filosofía de la ilustración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cole, J. (s/f). "Adam Smith: economista y filósofo", <http://www.eumed.net>. (13 de octubre de 2009)

Díaz, S. (2005). "La ilustración en la Nueva Granada: su influencia en la educación y en el movimiento de emancipación", *Boletín de*

Historia y Antigüedades, 828. Bogotá, pp. 117-128.

García, Y. (2005). "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público", *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7. Tunja, pp. 217-238.

Hernández de Alba, G. (1986). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Vol. 7. Bogotá, DC: Kelly.

Hernández de Alba, G. (1985). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Vol. 6. Bogotá, DC: Kelly.

Hernández de Alba, G. (1983). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Vol. 5. Bogotá, DC: Kelly.

Hernández de Alba, G. (1976). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Vol. 3. Bogotá, DC: Kelly.

Jaramillo U., J. (2003). "Etapas de la filosofía en la historia intelectual colombiana", <http://www.biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co> (20 de febrero de 2010)

Kalmanovitz, S. (2008). *La economía de la Nueva Granada*. Bogotá, DC: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Lynch, J. (1987). *Hispanoamérica 1750-1850: ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Bogotá, DC: Universidad Nacional.

Melo, J. (1998). "Algunas consideraciones globales sobre la modernidad y la modernización", F. Viviescas (Comp.): *El despertar de la modernidad*. Bogotá, DC: Foro Nacional.

Melo, J. (1985). "La república conservadora 1880-1930", M. Arrubla (ed.): *Colombia hoy*. Bogotá: Siglo xxi, pp. 52-101

Ocampo, J. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer Mundo.

Rodríguez, A. (s/f). "La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica", <http://www.americanistas.es> (7 de noviembre de 2009)

Silva, R. (2004). *Prensa y revolución a finales del siglo xviii*. Medellín: La Carreta.

Soto A., D. (2008). "La primera universidad del Caribe colombiano: un modelo ilustrado para América Latina", <http://www.destiempos.com/n14/dianasoto.pdf> (30 de julio de 2009)

Torrejano, R. (2009). "El perfil de la educación colonial universitaria a finales del siglo xviii", *Diálogo de Saberes*, 31. Bogotá, pp. 283-299.

Ulloa, A. (1808). "Sobre el influjo del clima en la educación física y moral del hombre del Nuevo Reino de Granada", *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 33, 14 de agosto. Bogotá, pp. 292-296, <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/semanario/senr08.pdf>. (12 de Noviembre de 2009)

Uribe, T. (2005). "La universidad colonial neogranadina y la ilustración 1774-1810", *Revista de la Educación Latinoamericana*, 7. Tunja, pp. 295-326.

Urrutia, M. (1979). *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*. Medellín: La Carreta